

NECESSIDADES E ATRIBUTOS DA LEITURA NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS

JACOB, Alzira Venancio, (Mestranda)*

* Faculdade de Tecnologia da Baixada Santista - Campus Praia Grande
Departamento de Informática para Gestão de Negócios
Pça. 19 de Janeiro, 144, Boqueirão, Praia Grande/SP, CEP: 11700-100
Fone 13- 3591-1303

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório com objetivo de investigar as necessidades e atributos da leitura na concepção de professores e alunos de uma unidade escolar particular e de uma pública, numa cidade do interior do estado de São Paulo. A relevância da pesquisa está nos referenciais teóricos das formulações de Bourdieu, sob o conceito de “habitus”, que podem oferecer uma perspectiva particularmente proveitosa para se refletir sobre o distanciamento entre professores e alunos em relação às exigências de competências de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: “habitus” – leitura – necessidade – atributos.

ABSTRACT

This research intends to investigate the necessities and attributes of reading in the conceptions of the teachers and students of a public and a private school, in a town of the interior of the state of São Paulo. The importance of this research is in the theory references of Bourdieu's formulations, under the concept of “habitus” that can offer an interesting perspective to meditate about the distance between teachers and students in relation to the demands of reading competences.

KEYWORDS: “habitus” - reading – needs – attributes.

INTRODUÇÃO

A chamada crise da leitura chega ao seu auge no momento em que mais se requerem habilidades de leitura, tanto no campo profissional, quanto no campo pessoal.

Por outro lado, quanto mais se exige das instituições educacionais que se resolva este problema, maiores são as dificuldades que defrontam os professores que se queixam da aparente impermeabilidade dos alunos com relação às exigências de competências de leitura.

Além disso, o magro contingente de leitores em nosso país, mais precário ainda no que diz respeito a obras literárias no sentido restrito, isto é, daquelas incluídas no cânone legitimado pela crítica e pelas instituições de ensino, explica o ar rarefeito que respiram os escritores consagrados ainda hoje, como nos alerta Antônio Cândido em seu ensaio “Literatura e Subdesenvolvimento” (1979). Mais importante ainda é o efeito notado por Cândido, da cultura de massa para qual são atraídos recém-alfabetizados. (1979: 345-348).

Podemos, facilmente, transportar essa questão para o âmbito das reflexões feitas nas últimas décadas por expoentes da chamada História Cultural, especialmente Roger Chartier, historiador francês e especialista em história da leitura, que, desenvolvendo formulações de Michel de Certeau, aponta para as diferentes estratégias de apropriação utilizadas por grupos sociais distintos (CHARTIER, 1990:59), as quais colocam sob uma nova perspectiva a questão da leitura e recepção. A história cultural proposta por Chartier introduz a problemática do “mundo como representação”, um mundo moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam. Daí o interesse pelo “processo por intermédio do qual, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação” (1990: 23-24).

Para Chartier, a história cultural deve ser entendida como estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. Ele rompe com a idéia que atribui aos textos e às obras um sentido intrínseco, absoluto, único - que cabia à crítica identificar através da interpretação. Essa história cultural dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente dão significado ao mundo. “Daí a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento

das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação”.(1990:27-28)

O conceito de leitura como prática e como apropriação marca o rompimento como o conceito de sujeito universal e abstrato, uma vez que considera o ato de ler não como uma relação transparente entre o “texto” (apresentado como uma abstração, reduzido ao seu conteúdo semântico, como se existisse fora dos objetos que o oferecem à decifração - e o “leitor” - também ele abstrato, como se as práticas através das quais ele se apropria do texto não fossem histórica e socialmente variáveis (1990, p.25).

Para Chartier, a apropriação da leitura é uma única forma de construção de sentido e todo texto é o produto de sua leitura e uma construção de seu leitor (1990: 62).

Sob essa perspectiva, portanto, a leitura constitui um ato concreto, e qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, deve ser encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores - dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática de ler, e, por outro, textos - cujos significados se encontram sempre dependentes dos dispositivos discursivos e formais. (1990: 25-26).

A perspectiva proposta por Chartier (1990) coloca a leitura dentro de um campo caracterizado pela multiplicidade: “Seja lá o que for ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros”. Ler é uma resposta, um trabalho, ou, como diz Michel de Certeau, ‘um ato de caçar em propriedade alheia’ (*braconnage*)”.(1995: 213-214)

As leituras, assim, são práticas, pois são operações e também atividades, visto que a leitura não é passiva. Ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores de livros.

Há uma tensão entre comunidades de leitores, que possuem diferentes táticas, com diferentes regras, lógicas, modelos, nos quais elas se apóiam para dar sentido a um texto. Fala-se, pois, de diferentes competências e de um embate no correr do qual, uma competência desqualifica as demais.

Contra a concepção segundo a qual o sentido de um texto nele se encontraria

escondido como algo que já está lá, que deve ser “extraído” e que inevitavelmente, deverá estar em harmonia com os ditames da crítica (legítima “parturiente” que traz à luz esse sentido oculto), o historiador insiste no papel do leitor como construtor do texto, e afirma que todo o texto é produto de uma leitura.

Existe um outro aspecto importante da noção de prática proposta pela História Cultural: sua ligação com as “disposições”. Já nos primeiros *Annales*, Febvre - como menciona Chartier em sua obra de 1995 - contestava a noção de *Zeitgeist*, então dominante na qual se postulava uma relação consciente e transparente entre as intenções dos produtores intelectuais e seus produtos, assim como a atribuição da criação intelectual unicamente à capacidade de invenção individual. Contra ela, Febvre opunha o conceito de “utensilagem mental”, uma vez que, argumentava ele, as categorias não são de modo algum universais, e as maneiras de pensar dependem, acima de tudo, dos instrumentos materiais ou conceituais que as tornam possíveis.

Na mesma linha, Panofsky propôs os conceitos de hábitos mentais, mas caracterizados como um conjunto de esquemas inconscientes, isto é, de princípios interiorizados que dão unidade às maneiras de pensar de uma época. Esses hábitos mentais, mais do que meramente utensílios, dizem respeito, na formulação de Panofsky, à questão social, uma vez que constituem condições de “inculcação” e possuem a propriedade de forças criadoras de hábitos” próprias de cada grupo. (CHARTIER, 1995: 39)

Em Norbert Elias, a noção de hábito constitui um dos fundamentos para sua análise da sociedade de corte, análise na qual se concentra Chartier no capítulo III de História Cultural. Contra uma representação atomística das sociedades, que as considera como a agregação de indivíduos isolados e a soma de comportamentos pessoais, Elias coloca como centrais as teias de dependências recíprocas que fazem com que cada ação individual dependa de toda uma série de outras, ao mesmo tempo em que, por sua vez, modifica a própria figura do jogo social. Para ele, é a modalidade variável de cada uma dessas cadeias de interdependências, que podem ser mais ou menos longas, mais ou menos complexas, mais ou menos coercitivas, que define a especificidade de cada formação ou configuração social. Daí uma maneira de pensar as relações intersubjetivas invariáveis e consubstanciais à natureza humana, mas em suas modalidades historicamente variáveis, diretamente dependentes das exigências próprias de cada formação social.

Bourdieu, por sua vez, propõe a noção de *habitus*, que nos parece mais adequada e completa aos nossos propósitos. Os *habitus* consistem em sistemas de disposições inseridas em uma estrutura determinada e em posições marcadas. Assim, “duas pessoas dotadas de *habitus* diferentes, não estando expostas à mesma situação e aos mesmos estímulos, pelo fato de que os constroem diversamente, não escutam as mesmas músicas e não vêem os mesmos quadros, têm razões para fazer julgamentos de valores diferentes”. (BOURDIEU, 1997: 333)

Tanto a noção de *habitus* quanto a de prática, portanto, opõem-se à visão de leitura como um ato puramente intelectual, como uma decodificação ou decifração de um significado que já existe no texto. Assim, elas se opõem igualmente à visão da leitura como “interpretação”, pois, segundo Bourdieu, este vocábulo está ligado à concepção da obra literária como algo a ser decifrado por um ato intelectual espontâneo. Ao contrário, argumenta, “a recepção de uma obra é uma prática assentada no *habitus*. Aqueles *que aderem à visão da obra como algo a ser decifrado estão tomados da ilusão do lector*”.

Há um laço de dependência mútua entre a natureza dos textos propostos à leitura e a forma da leitura que deles é feita. A leitura do *lector* supõe a *skholé*, situação socialmente instituída de lazer estudioso na qual se ‘pode jogar seriamente’ (spoudaiôs paizein) e levar a sério coisas lúdicas; por essa razão, ela está disposta a conceder muito exatamente o que pedem tanto a obra des-historicizada da tradição universitária, quanto a obra literária nascida da intenção formalista”. (1990: 338)

A noção de *habitus* adquire um sentido mais preciso, quando relacionada a uma outra, de imensa importância na obra de Bourdieu: a de campo. Os agentes não atuam num vácuo, mas em situações concretas - daí a noção de prática -, limitadas por um conjunto de relações sociais objetivas e suas regras.

O campo constitui um espaço estruturado com suas próprias leis de funcionamento e suas próprias relações de força. Os campos estão estruturados hierarquicamente (o campo econômico, o campo educacional, o campo político, o campo cultural e outros), e, embora estruturalmente homólogos uns aos outros, são relativamente autônomos. Sua estrutura, em qualquer momento dado, é determinada pelas relações entre as posições

que os agentes ocupam no campo.

Para Bourdieu, a economia específica do campo cultural está fundada numa forma particular de crença com relação ao que constitui uma obra cultural e seu valor estético - social.

Referindo-se à obra de arte - o que se aplica, evidentemente, ao texto literário - diz ele:

A experiência da obra de arte como imediatamente dotada de sentido e de valor é um efeito do acordo entre as duas faces da mesma instituição histórica, o habitus cultivado e o campo artístico, que se fundem mutuamente: sendo dado que a obra só existe enquanto tal, isto é, enquanto objeto simbólico dotado de sentido e de valor, se é apreendida por espectadores dotados da disposição e da competência estéticas que ela exige tacitamente, pode-se dizer que é o olho do esteta que constitui a obra de arte como tal, mas com a condição de lembrar imediatamente que não o pode fazer senão na medida em que ele próprio é o produto de uma longa história coletiva, ou seja, da invenção progressiva do ‘conhecedor’, e individual, isto é, de uma frequência prolongada da obra de arte”.
(1997, p. 323)

Com relação aos textos literários, o resultado da aplicação das noções de campo e de *habitus* é a afirmação de que a explicação completa das obras artísticas não deve ser encontrada nem nos próprios textos, nem em qualquer tipo de estrutura social dominante. Ao contrário, ela se encontra na história e na estrutura do próprio campo, com seus múltiplos componentes, e na relação entre aqueles campos e o campo do poder.

No campo educacional, essa afirmação é certamente relevante, uma vez que os membros das instituições educacionais são particularmente abertos à definição acadêmica de legitimidade. Além disso, a representação romântica de leitura ainda é dominante em muitas das instituições escolares e, com isso, existe uma maior propensão para a identificação do *lector* com o *auctor*, reforçando a noção de texto literário como “criação”, tanto quanto a “da leitura des-historicizada e des-historicizante de um corpus de obras canônicas, elas próprias des-historicizadas”. (BOURDIEU, 1997: 339).

Desse modo, a universalidade das abordagens da literatura, brandida como marca de uma legitimidade, nada mais é do que o espelho de um sistema dentre outros, o da instituição escolar.

Interessa-nos, sobremaneira, com relação à leitura, os seguintes pontos, no entender de Bourdieu: a prática constitui um termo-chave para a oposição à concepção da obra literária como um texto acabado, dado à decifração. Prática e *habitus* estão indissoluvelmente ligados, uma vez que este último é algo socialmente construído e se manifesta como uma segunda natureza, informando a prática. A interpretação é um termo ligado à concepção da obra literária, própria dos integrantes de um campo e que partilham de um *habitus*.

Os referenciais teóricos das formulações de Bourdieu, sob o conceito de *habitus*, podem proporcionar uma perspectiva particularmente proveitosa para se refletir sobre o distanciamento entre professores e alunos com relação a essa problemática, uma vez que nos permite superar a visão dicotômica de competência - incompetência no que diz respeito à leitura, substituindo-a pela consideração das diferentes práticas de construção do significado do texto.

Além disso, é preciso superar igualmente a visão corrente da leitura como uma questão de “sensibilidade” e inseri-la no conjunto de regras e estratégias de que lançam mão os leitores - diferentemente, diversamente, segundo os grupos sociais a que pertencem.

Acreditamos que nossa pesquisa possa trazer uma importante contribuição nesse sentido e constituir um ponto de partida para futuras investigações sobre a leitura entendida como prática.

O *habitus* / prática / campo

O *habitus* deve ser encarado como um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências análogas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses resultados.

O *habitus* constitui um princípio operador que impõe um esquema durável, não obstante, suficientemente flexível a ponto de possibilitar improvisações regulares. Ele vem a ser um princípio gerador que leva a cabo a interação entre dois sistemas de relações, as estruturas objetivas e práticas. Enquanto o *habitus* completa o movimento de interiorização de estruturas exteriores, as práticas dos agentes exteriorizam os sistemas de disposições incorporadas. Para Bourdieu, o *habitus* constitui o fundamento mais sólido e melhor dissimulado da integração dos grupos ou das classes. O *habitus* seria um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelo grupo e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentido em que operam as relações de força.

O *habitus* pode aparecer como um terreno comum em meio ao qual se desenvolvem os empreendimentos de mobilização coletiva cujo êxito depende forçosamente de um certo grau de coincidência e acordo entre as disposições dos agentes mobilizadores e as disposições dos grupos ou classes cujas aspirações, reivindicações e interesses, os primeiros empalmam e expressam através de uma conduta exemplar ajustada às exigências do *habitus* e através de um discurso “novo” que reelabora o código comum que cimenta tal aliança.

Por outro lado, quando é confrontado com situações conjunturais nos diversos espaços sociais, o *habitus* torna possível a criação de novas modalidades de conduta dos atores sociais, possibilitando-lhes, de certa forma, a produção de determinadas improvisações regradas. Se o ator social desfruta, no confronto com estas situações conjunturais, de um certo grau de liberdade para ajustar as suas práticas às contingências surgidas, estas não se confundem com uma criação imprevisível de uma novidade, uma vez que a prática social encontra sempre como limite condições históricas específicas.

Enquanto produto de um trabalho de inculcação, o *habitus* contribui para que os agentes participem das realidades objetivas das instituições, permitindo mantê-las em atividades, bem como impor a estas instituições revisões e transformações, ou seja, sua reativação. Nas palavras de Bourdieu (1980 a, p.96):

“é através do *habitus* que a instituição encontra a sua plena realização. A sua incorporação permite ao indivíduo levar a sério a magia da vida social, o que faz com que o rei, o banqueiro, o padre, sejam respectivamente a monarquia hereditária, o capitalismo financeiro ou a igreja feitos homens”.

Para Bourdieu, a identidade das condições da existência de um grupo e/ou classe social, tende a produzir sistemas de disposições semelhantes àqueles dos quais compartilha. A homogeneidade do *habitus* que resulta daí está na harmonização das práticas dos agentes pertencentes a um mesmo meio social conferindo-lhes uma regularidade e objetividade, fazendo com que o modo de existência de um grupo passe a ser percebido pelos seus participantes como necessário e evidente. Partilhando de um conjunto de condições objetivas semelhantes, os membros de um grupo e/ou classe social acabam passando por um processo de homogeneização que os fará diferentes, a partir daí, dos integrantes de outros grupos. Tal situação contribui para produzir uma espécie de solidariedade entre os indivíduos dotados de um *habitus* de grupo, podendo ajustar as suas ações recíprocas independentemente da obediência a um conjunto de normas estabelecidas pelo grupo e/ou classe social.

Se o *habitus* orienta a prática dos agentes, esta somente se realiza na medida em que as disposições duráveis dos atores entram em contato com uma situação. Desta forma, a prática é entendida por Bourdieu como produto de uma relação dialética entre uma situação e um *habitus*. É bom salientar que em seus trabalhos mais recentes Bourdieu passou a denominar de campo ao que anteriormente ele chamava de situação.

Campo, para ele, é um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais ou campos sociais. Mesmo mantendo uma relação entre si, os diversos campos sociais se definem através de objetivos específicos, o que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e de estruturação.

Bourdieu, para explicar como os agentes localizados em um determinado campo procuram se ajustar à sua lógica específica, compara o funcionamento do campo à organização de um determinado jogo, cujos princípios de orientação são compreensíveis apenas para aqueles que participam de tal jogo:

“Um campo se define, entre outras coisas, estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo, que são irredutíveis às disputas e aos interesses dos outros campos. Estas disputas não são percebidas a não ser por aqueles que foram produzidos para participar de um campo onde se realizam estas disputas. Cada categoria de investimentos implica uma certa indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos específicos de um outro campo. Para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de habitus implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo. (BOURDIEU, 1980 b: 113-114).”

A estrutura dos diversos campos sociais (campo econômico, campo político, campo universitário...) é hierarquizada em pólos distintos. Os detentores do maior volume de capital específico de um determinado campo ocupam as posições dominantes no seu interior. Já os que possuem pouco volume e/ou encontram-se desprovidos de capital, encontram-se destinados a posições dominadas.

Um dos interesses que têm levado Bourdieu a se preocupar com o estudo do sistema de ensino relaciona-se com a contribuição específica que esta dimensão da vida social fornece para a formação de *habitus*. A cultura escolar, enquanto uma das agências formadoras de *habitus*, propicia aos indivíduos a ela submetidos um corpo comum de categorias de pensamento, de código comum, de percepção e de apreciação, que tendem a funcionar como forma de classificação dos homens e das coisas. O saber escolar separa os indivíduos que estiveram expostos à sua ação daqueles que, por múltiplas razões, foram excluídos de sua influência sistemática e contínua. Em seu entendimento, o sistema escolar proporciona aos agentes que estão sob o seu raio de ação muito mais que esquemas de pensamentos particulares e particularizados, oferece-lhes um sistema complexo de disposições, capaz de funcionar como estruturas classificatórias, possíveis de serem aplicadas em situações diversas.

Quando se formam numa mesma escola, os indivíduos que se submeteram a procedimentos escolares homogêneos, materializados em programas de

estudos, indicações de leitura, num acervo comum de temas considerados como legítimos de serem discutidos, tendem a manter com seus pares uma certa relação de afinidade e cumplicidade. Afirma Bourdieu:

O que separa, por exemplo, no interior da grande família de formação 'literária', o antigo aluno da Escola Nacional Superior do antigo aluno da Escola Normal de Administração, ou então os de formação 'científica', o politécnico do aluno da Escola Central, é tanto a natureza dos conhecimentos, aí adquiridos, como o modo de aquisição destes conhecimentos, ou seja, opõem-se tanto pela natureza dos exercícios que lhe foram impostos, pelas provas a que foram submetidos, como pelos critérios segundo os quais foram julgados, em relação aos quais organizaram a sua aprendizagem. A relação que um indivíduo mantém com a sua cultura, depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu". (1974: 218-219)

Bourdieu, com isso, deseja salientar a contribuição que a análise sociológica pode emprestar para o conhecimento da forma como uma estrutura objetiva específica - o sistema de ensino - produz estruturas mentais que são profundamente interiorizadas pelos atores sociais.

Quanto mais esses esquemas intelectuais encontram-se incorporados nas mentes dos professores e dos estudantes, tanto mais tendem a escapar a um domínio consciente por parte desses. A Sociologia da Educação, combinando distintas tradições teóricas, é um esforço para o entendimento da constituição dos sujeitos que produzem o conhecimento, assim como das categorias selecionadas como pensáveis que estão na gênese do próprio processo de conhecimento.

Na visão Bourdieu, a adesão de um ator ao funcionamento de um determinado campo social é tanto mais total quanto o grau de desconhecimento que ele possui dos princípios de estruturação deste espaço social, bem como dos sistemas de disposições duráveis - o *habitus* - que lhe permite desenvolver sua conduta no interior de um campo específico. Isto, segundo ele, contribui para a manutenção das formas de dominação. Desta forma, o conhecimento da prática constitui uma das condições da produção de uma prática de

liberdade. Esta não repousa nem num voluntarismo individualista ou coletivo e muito menos num fatalismo cientificista, mas no conhecimento dos fundamentos da produção da prática, ponto de partida para a construção de um “utopismo racional” capaz de realizar a travessia de algo provável a um possível histórico.

Leitura, uma prática cultural

A leitura é um exemplo muito bom para se discutir a compreensão possível das práticas culturais, uma vez que sobre ela encontram-se colocados, como num microcosmos, os problemas passíveis de serem reencontrados em outros campos e com outras práticas. Além disso, a palavra leitura pode ser substituída por uma série de outras que designam toda espécie de consumo cultural, consumo este que tem suas particularidades.

Por sermos leitores, corremos o risco de atribuir à leitura pressupostos positivos e normativos, no entanto, é importante não se esquecer da oposição medieval entre *auctor* e *lector*. O primeiro, aquele que produz ele próprio e cuja produção é autorizada pelo *auctoritas*; o segundo, alguém muito diferente, cuja produção consiste em falar das obras dos outros. Seria essa divisão correspondente à de escritor e crítico. Corremos o risco, como *lectores*, de investir um conjunto de pressupostos inerentes à posição de *lector* em nossas análises das leituras, dos usos sociais da leitura, da relação com a escrita e das escritas com as práticas.

Há uma interrogação, já apresentada por François Bresson, de uma idéia: existe uma escrita das práticas?

Tal questionamento existe porque os etnólogos cometem freqüentemente um erro em sua relação com as coisas que descrevem: ler as práticas como se tratassem de escritos. O fato de se ler coisas que não sabemos se foram feitas para serem lidas introduz um viés fundamental. Ler um ritual, por exemplo, que é algo como uma dança, como se estivéssemos diante de um discurso, pode parecer produzir nele uma alteração essencial.

Essa projeção universalista do ato de leitura tem sido praticada também pelos historiadores, numa dimensão diacrônica, ao projetar retrospectivamente a relação com os textos como se fosse a única relação historicamente possível. É preciso levar em conta que “assim como as

capacidades de leitura postas em funcionamento num dado momento por determinados leitores frente a determinados textos, as situações de leitura são historicamente variáveis”. (Bourdieu, 1989: 233)

É a universalização de uma maneira particular de ler que é uma instituição histórica. Podemos chamar de estrutural a leitura interna que considera um texto em si mesmo, por si mesmo, que o constitui como auto-suficiente e procura nele mesmo sua verdade, fazendo abstração de tudo o que está ao redor. Pode tratar-se de uma invenção histórica relativamente recente, que se pode situar e datar. Estamos de tal modo habituados a essa forma de leitura que nós a universalizamos inconscientemente.

É possível achar algo semelhante nos tempos mais antigos, na leitura dos textos sagrados, apesar de tais textos terem sido lidos com intenção alegórica. Respostas a muitas dúvidas eram aí procuradas. Historicizar nossa relação com a leitura é uma maneira de fugir daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente. Ao contrário do que se pensa, em lugar de relativizar ao historizá-la, relativizamos sua própria prática, escapamos, assim, da relatividade. Ser é verdade que o que dizemos da leitura é produto das condições nas quais temos sido produzidos enquanto leitores, o fato de tomarmos consciência disso faz-nos escapar do efeito dessas condições.

O uso não controlado da palavra leitura pode trazer algumas pertinências. Podemos decifrar um quadro, um mito, contudo, o conjunto dos modos de decifração só se enuncia através dos próprios textos. Vê-se, desse modo, na própria restrição uma incitação à universalização, e, contra ela não é fácil de se precaver. Pensamos que ler um texto é compreendê-lo, ou seja, descobrir-lhe a chave, porém, nem todos os textos são feitos para serem lidos nesse sentido.

Há, contudo, uma espécie de texto que pode passar diretamente ao estado da prática, sem que ocorra, necessariamente, mediação de uma decifração no sentido em que a entendemos: “Os textos, quaisquer que sejam, quando são interrogados não mais como textos, transmitem uma informação sobre o seu modo de emprego”. (Bourdieu, 1996, p.235). A oposição entre longo, curto, entre outros detalhes, é uma indicação sobre o público visado, e, ao mesmo tempo, sobre a idéia que o autor tem de si mesmo, de sua relação com os outros.

Quando indagamos aos leitores o que eles lêem, suas declarações a respeito daquilo que lêem de fato, de literatura legítima, são bastante suspeitas, pois,

as respostas dadas refletem o que eles lêem e merece ser declarado. Há leituras secretas que não declaramos a ninguém, embora as façamos.

Existem leituras diversas, competências diferentes, instrumentos diferentes para delas apropriar-se; instrumentos desigualmente distribuídos, segundo o texto, segundo a idade, segundo essencialmente a relação com o sistema escolar, a partir do instante em que o sistema escolar existe.

Para as nossas sociedades, o modelo é relativamente simples: a leitura oferece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar, o nível de instrução vai ser maior no sistema de fatos explicativos. Assim, quando se pergunta a alguém seu nível de instrução, tem-se já uma previsão concernente ao que ele lê, ao número de livros que leu e também uma previsão de seu modo de ler.

É possível passar rapidamente da descrição das práticas às descrições das modalidades dessas práticas. Um viés ligado à posição do leitor pode consistir em omitir a questão de saber porque lemos, se ler se dá por si mesmo, se existe uma necessidade de leitura e devemos colocar a questão das condições nas quais se produz essa necessidade.

Ao se observar uma correlação entre o nível de instrução, por exemplo, e a quantidade ou qualidade da leitura, podemos perguntar como isso se passa, pois é uma relação que não é auto-explicativa. É possível que se leia quando existe um mercado onde possam ser colocados os discursos alusivos à leitura. Temos sob nossas mãos um mercado - alunos, colegas, amigos e outros, a quem podemos falar de leituras.

Quando se trata de leitura, a necessidade, em sua forma elementar, antes de ser constituída socialmente, manifesta-se “nas estações”. “A leitura é o que aparece espontaneamente, quando se tem tempo para não fazer nada, quando se vai ficar sozinho em algum lugar. Esta necessidade de distração é talvez a única necessidade não social que o sociólogo pode reconhecer”. (Bourdieu, 1996, p. 238)

Quando o sistema escolar representa o papel de via principal ou exclusiva do acesso à leitura, e a leitura torna-se acessível a todo mundo, podemos observar um efeito inesperado. Surpreendem-nos os testemunhos de autodidatas que revelam uma espécie de necessidade de leitura que a escola destrói para criar uma outra: há um efeito de erradicação da necessidade de leitura como necessidade de informação: aquele que faz do livro seu

confidente, o depositário de segredos, de guia de vida, de conselheiro a respeito de formas de bem-viver; de previsões. Bourdieu supõe que o sistema escolar tem o efeito paradoxal de desenraizar a expectativa de profecia, de desencorajar tal expectativa e de destruir certas formas de leitura. Uma parte importante da atividade intelectual consiste em lutar pela boa leitura, a leitura legítima.

Repensando a formação dos leitores

Mesmo que a ciência e o saber não sejam adquiridos apenas por meio dos livros, estes são instrumentos imprescindíveis aos estudiosos para aquisição de conhecimentos, são pontos de partida e devem servir de estímulo para o leitor-estudante continuar sua leitura de onde o autor do texto parou.

O sentido do texto nem sempre é encontrado com facilidade e a procura desse sentido se faz através da prática da leitura. Dessa forma, é sempre o leitor quem dá vida e constrói o sentido do texto e o processo de leitura envolve estratégias que ele só adquirir e automatiza com a experiência da leitura.

Assim sendo, muitos leitores deixam de praticar a leitura quando são expostos a textos que são inadequados, difíceis de ler. É necessário, pois, selecionar os textos didáticos - considerados instrumentos de aprendizagem da leitura - e adequá-los ao conhecimento prévio do aluno.

Infelizmente, não é essa a postura mais comum adotada pelos professores, principalmente porque muitas vezes o professor de português é tido como responsável pelo aprendizado da leitura.

Além disso, há pouca preocupação em avaliar e adequar o nível de dificuldade dos textos - ou seja, sua legitimidade - ao nível em que se encontra o aluno.

Historicamente, a leitura está vinculada à escola, porém, a escola que temos não está aparelhada para lidar com a diferença, com o novo, com o inusitado. Por ser repetitiva, não sabe transformar e criar segundo as necessidades que surgem e não se projeta para o futuro.

Nas escolas, “a maioria dos professores abordam os textos de uma maneira tão rígida e hermética, que tira do aluno o prazer da leitura”. O aluno lê, interpreta o texto, mas a opinião dele tem que ser igual à do professor - o que mais sabe na sala de aula -, ocorrendo aqui outra desmotivação pela leitura.

A escola tem formado leitores pouco críticos, mesmo que as condições de ensino não se constituam fatores de exclusão, e mesmo sem desconsiderar a vantagem sócio-cultural dos alunos vindos de grupos diferentes. Nas práticas de leitura instauradas na escola há muito pouca consideração da perspectiva do aluno nas tarefas e de entendimento dos textos.

O modelo de leitura praticado em escolas públicas ou particulares no Brasil, guarda poucas diferenças. A linguagem da escola não é a do aluno, seja pela prática redutora e impositora de somente uma norma, seja porque em algumas práticas tradicionais de ensino, as noções de ensino/aprendizagem de leitura e escrita são traduzidas em posturas reducionistas que abrigam concepções correntes sobre leitura como decodificação e a escrita como transposição da oralidade. (TERZI, 1995)

Algumas questões e práticas de leitura que se instauraram na escola brasileira precisam ser discutidas. O trabalho com a linguagem, na escola caracteriza-se pela forte presença do texto como objeto de estudo. Na sala de aula ele constitui o lugar instituído do saber e como objeto onde se inscreve a verdade.

A visão do professor nas relações de participação social prevalece, ele é o mais forte, e a inserção da leitura do texto em sala de aula é uma tarefa de retirada de sentido unívoco. Prevalece também uma única leitura do texto. Segundo Kleiman (1995, p. 91-118), tais aspectos fazem da atividade de leitura na escola uma “paródia” de leitura; e ainda, como bem coloca a autora:

“a análise dos elementos discretos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação autorizada. A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo objetivos e intenções do leitor. (p.23)”

Também para Koch (1986: p.22), “todo texto se dá como reescritura de outros textos, ou todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. Fica aqui ressaltada a importância do leitor - aluno/professor.

Assim, concepções de leitura devem incidir nas práticas sociais, ou seja, se a leitura é construção dos sentidos e ação sobre os interlocutores, ela não pode ser analisada apenas sob a ótica do professor. Como Kleimam (1993: p. 17-24), se ler, entre outras coisas significa “reconstruir as informações segundo a utilização do conhecimento prévio e reestruturá-lo graças à nova informação”, em algumas práticas, a leitura do texto não deveria se caracterizar pelo uso do texto como pretexto para o estudo de gramática e nem revelar uma concepção redutora do texto como somatória de palavra, ou ainda como instrumento de decodificação de conteúdos que deverão ser avaliados pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que o professor perceba que não soa noção de habitus, como a de prática, opõem-se à visão da leitura como um ato puramente intelectual, como uma decifração de um significado que já esteja no texto. O professor não pode considerar-se o “dono da verdade”, devendo entender, como explica Bourdieu, que a recepção de uma obra é uma prática assentada no habitus.

Contudo, a universalidade das abordagens da literatura, brandida como marca de uma legitimidade é o espelho da Instituição Escolar. Os alunos vêm-se excluídos do direito de ler por ler, e queixam-se de que nem sempre os que detêm o poder levam em conta que as situações de leitura são “historicamente variáveis”. (BOURDIEU, 1989, p. 233). Também, diante de determinados textos, as capacidades de leitura de determinados leitores variam.

O sistema escolar não deve destruir certas formas de leitura, ao contrário, precisa lutar pela boa leitura, pela leitura legítima, que vai dizer o que está contido nos livros e merece ser lido, opondo-se aos livros que não merecem nossa atenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas*. Paris: Minuit, 1974.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas - O que falar quer dizer*,

tradução de Sérgio Micali e outros. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

CANDIDO, Antônio. Literatura e subdesenvolvimento. In *América Latina em sua literatura*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.

CHARTIER, Roger. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes e UNICAMP, 1993.